

3. Зеньковский В. В. Дети эмиграции. Детская душа в наши дни. Прага, 1925. 251 с.
4. Зеньковский В. В. О национальном воспитании // Бюллетень Религиозно-Педагогического Кабинета. Париж, 1929. № 8. С. 1–2; 1930. № 10. С. 1–3; 1931. № 11. С. 1–4.
5. Плюханов Б. В. РСХД в Латвии, Эстонии (материалы к истории РСХД). М., 1993. 310 с.
6. Зеньковский В. В. О национальном воспитании // Бюллетень Религиозно-Педагогического Кабинета. Париж, 1929. № 8. С. 1–2; 1930. № 10. С. 1–3; 1931. № 11. С. 1–4.
7. Зеньковский В. В. Педагогика. М., 1996. 170 с.
8. Зарубежная русская школа. 1920–1924. Париж, 1924. 277 с.

REFERENCES

1. Russian land. Almanac for the Youth (For the day of Russian culture) / ed. A. M. Chernyj and V.V. Zenkoysky. Paris, 1928. 101 p.
2. Memories of 500 children–immigrants (With the foreword of Zenkoysky V.V.) // Bulletin of the Pedagogical Bureau of the middle and lower Russian school abroad. Prague, 1923. # 4. P. 10.
3. Zenkoysky V. V. Children of emigration. Baby soul today. Prague, 1925. 251 p.
4. Zenkoysky V. V. About national education // Bulletin of the Religions Teachers' Training Office. Paris, 1929. # 8. P. 1–2, 1930. # 10. P. 1–3; 1931. # 11. P. 1–4.
5. Plyuhanov B. V. RSCM in Latvia, Estonia (materials for history RSCM). M., 1993. 310 p.
6. Zenkoysky V. V. About national education // Bulletin of the Religions Teachers' Training Office. Paris, 1929. # 8. P. 1–2; 1930. # 10. P. 1–3; 1931. # 11. P. 1–4.
7. Zenkoysky V. V. Pedagogy. M., 1996. 170 p.
8. Foreign Russian school. 1920–1924. Paris, 1924. 277 p.

УДК 371.123
ББК 60.524.224

Локтюшина Елена Александровна,
канд. пед. наук, доцент каф. иностранных языков,
докторант каф. педагогики
Волгоградского государственного социально-педагогического университета,
г. Волгоград,
e-mail: lealok@gmail.com

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

FROM THE HISTORY OF ESTABLISHING THE NATIONAL THEORY AND PRACTICE OF THE LANGUAGE EDUCATION FOR PROFESSIONAL PURPOSES

В статье представлен историко-логический анализ становления отечественной теории и практики иноязычной профессиональной подготовки, прослеживаются изменения в целях и содержании преподавания языков в профессиональных целях на различных этапах развития общества. Автор анализирует возможности развития личности будущих специалистов через профилизацию и профессионализацию языкового образования, рассматривается содержание образовательных стандартов в области языкового образования, формулируются ведущие подходы к организации процесса обучения иностранным языкам в профессиональном контексте.

The article presents historical and logical analysis of establishing the national theory and practice of the foreign language professional training. It also reveals the changes in the objectives and the content of the language teaching for professional purposes at different stages of social development. The author analyzes the possibilities of development of the personality of future specialists through profiling and professionalization of the language education, reviews the content of educational standards in the area of language education, and formulates the main approaches to arrangement

of the foreign languages teaching process in the professional context.

Ключевые слова: языковое образование в профессиональных целях, практическая направленность, профилизация, профессионально-ориентированный подход, стандарты профессионального образования, профессиональный контекст, языковая личность, межпредметные связи, языковой опыт, профессиональный опыт.

Keywords: language education for professional purposes, practical orientation, profiling, professionally-oriented approach, standards of professional education, professional context, linguistic personality, cross-subject links, language experience, professional experience.

Способность к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности – необходимое условие состоятельности специалиста, залог его востребованности на рынке труда, один из факторов экономической стабильности и роста. Подготовка специалиста, для которого иностранный язык – необходимый инструмент профессиональной деятельности и аспект внепроизводственной культурной жизни, становится приоритетной целью профессио-

нального образования, диктующей изменения в стратегиях языкового образования с ориентацией на удовлетворение профессиональных потребностей будущих специалистов.

Отечественная история преподавания иностранного языка в профессиональных целях в системе высшего образования как теория и практика обучения языку студентов неязыковых специальностей интенсивно развивается в течение последнего полувека и накопила достаточный опыт в проектировании образовательных систем, обеспечивающих условия становления языковой личности будущего профессионала. Основной целевой установкой языковой подготовки в советских вузах считалось умение читать и понимать иностранный текст. Этот подход был представлен в программе по иностранному языку для отраслевых вузов 1949 года и являлся ведущим методологическим ориентиром для преподавателей вплоть до 1954 года. Изоляция Советского Союза от внешнего мира во второй половине XX века являлась причиной недостатка информации о мировых тенденциях развития педагогических систем в сфере языкового образования и о направлениях развития лингвистики и лингводидактики. В этих условиях основными критериями сформированности способности к иноязычной деятельности считались знание основных грамматических конструкций языка и чтение со словарем классической литературы.

В 50-е годы возрастает обмен делегациями, увеличиваются непосредственные контакты советских людей с иностранцами. Состоявшееся в марте 1955 года Всероссийское совещание работников культуры подвергло критике положение с иностранными языками. Подготовка и проведение Международного фестиваля молодежи и студентов в Москве в 1957 году показали необходимость овладения устной иноязычной речью [1, с. 206]. Неэффективность грамматико-переводного метода в преподавании иностранного языка студентам отраслевых вузов привела к осознанию необходимости теоретического осмысления методических проблем в области преподавания иностранных языков.

Определенные позитивные шаги к изменению сложившейся ситуации были предприняты в 1960-е годы, когда в 1961 году вышло в свет Постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков», в котором указывалось, что в связи с расширением международных связей необходимо обратить внимание отечественного профессионального образования на уровень владения иностранными языками специалистами различных производственных сфер. Данное постановление можно считать историческим моментом в изменении отношения к роли и месту иностранного языка в системе профессиональной подготовки, поскольку оно определило практическое изучение иностранных языков в качестве приоритетного направления развития лингводидактики и внесло серьезные коррективы в разработку методологии языкового образования в стране [2, с. 169]. Для реализации цели практического овладения иностранным языком начинается разработка отраслевых материалов с четко обозначенной профессиональной ориентацией, идет поиск новых методологических подходов к преподаванию языков, внимание педагогов переносится с обучения грамматическому строю языка на развитие навыков устной речи.

70–80-е годы знаменуются повышением интереса к преподаванию иностранных языков в высшей школе с учетом предметной области смежных дисциплин. Следует отметить, что проблема межпредметных связей заинтересовала еще великих педагогов и мыслителей прошлого. Ян Амос

Коменский утверждал, например, что все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи. Дж. Локк также считал, что в процессе обучения один предмет должен наполняться элементами другого. Суть межпредметных связей заключается в использовании материала одного предмета при изучении другого. Межпредметные связи способствуют интеграции знаний. Они формируют конкретные знания обучаемых, раскрывают гносеологические проблемы, без которых невозможно системное усвоение основ наук [3, с. 85].

Идеи о профессиональной ориентации обучения языкам постепенно получают свое реальное воплощение. И. Л. Бим подчеркивала необходимость учета профориентационных устремлений при определении подходов и методик обучения [4, с. 10]. О. И. Москальская отмечала необходимость создания прочной базы для последующего специализированного доучивания в связи с избираемой в дальнейшем профессией [5, с. 55]. Ориентация на освоение предметной области будущей профессии средствами иностранного языка определяет потребность в разработке новых образовательных программ с учетом профессионального контекста. Больше значение приобретают ситуации, развивающие у студентов способность к межкультурной деятельности, формирование навыков владения всеми видами речевой деятельности.

1980-е годы отмечены усиливающейся профилизацией обучения языкам, в связи с чем особое значение приобретает работа с литературой по специальности, переоценивается роль текста как основы для формирования не только способности к иноязычной коммуникации, но и источника пополнения профессиональных знаний и расширения картины мира. В этот период вопрос о роли и значимости междисциплинарных связей в эффективности процесса обучения иностранным языкам в вузах получает свое дальнейшее развитие. Иностраный язык рассматривается уже как средство общей подготовки специалиста на основе единства общей и речевой деятельности, моделирования ситуаций развития личности, проблемного обучения и стимулирования познавательной деятельности студентов. Проблемные ситуации выступают теперь как метод языкового погружения в среду профессионального общения. Ожидалось, что в процессе решения данных проблемных ситуаций у обучающихся сформируется функционально-направленная, ситуативно-обусловленная, корректная в языковом отношении иноязычная речь, способная обеспечить непосредственное общение по темам изучаемой специальности [6, с. 16].

Конец 80-х годов отмечен изменением в определении цели обучения как определенного идеала, к которому следует стремиться. И. И. Халеева на основе последних данных смежных с методикой наук рассматривает в качестве цели иноязычной подготовки формирования «вторичной языковой личности», так как «при подготовке билингва – активного участника межкультурной коммуникации – перед методикой обучения стоит задача научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать (постигать) носителя иного языкового образа мира» [7, с. 56].

Девяностые годы прошлого столетия ознаменовались кардинальными изменениями в экономике, политике и образовании в нашей стране. Присоединение России к Болонской декларации повлекло за собой системные изменения в сфере высшего профессионального образования. Российские образовательные стандарты начинают приводиться в соответствие с общеевропейскими стандартами, в кото-

рых находят отражение требования рынка труда, запросы общества и работодателей. Новое содержание языкового образования ориентируется на овладение выпускниками высших учебных заведений иностранными языками в контексте профессиональной деятельности. Процесс обучения в высшей школе ориентируется на подготовку компетентного специалиста, свободно владеющего профессией, способного к функциональному использованию иностранного языка в различных сферах деятельности и межкультурного общения.

В конце XX века изменение социокультурной ситуации привело к созданию многоязычной среды в нашем государстве. Первостепенной задачей в сфере образования стало использование иноязычного фона, иноязычных реальностей существующего социопространства в жизнедеятельности учащихся [8, с. 42]. Постепенно меняется ориентация современной концепции языкового образования в неязыковом вузе, создаются гибкие технологии обучения, дифференцированные по содержанию, методам и срокам обучения, нацеленные на предоставление молодым специалистам возможности к адаптации в условиях нового культурного и информационного пространства.

В связи с ориентацией на практическое применение языка в отечественной дидактике и методике возрастает интерес к профильно-ориентированному и профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам, в основе которого лежит научный подход преподавания английского языка для специальных целей (ESP), возникший в конце 1960-х годов в англо-американской педагогике как ответ на потребность в обучении английскому языку большого числа эмигрантов, искавших работу в этих странах. В российской педагогике принято рассматривать английский язык для специальных целей как подход к обучению языку, при котором все решения по поводу отбора содержания и методов обуславливаются причинами, побудившими к изучению языка.

О. Г. Поляков отмечает, что *цель* профильно-ориентированного изучения иностранного языка в вузе видится в дальнейшем овладении им как средством кросс-культурного общения, т. е. в повышении уровней коммуникативной и межкультурной компетенций, но уже в контексте планируемой специальности – будущей профессиональной и/или академической деятельности [9, с. 2].

Если профильно-ориентированный подход используется в основном в системе общего образования на уровне старших классов для создания системы ориентиров при выборе профессии, то применительно к высшей школе принято говорить о профессионально-ориентированном подходе. По определению А. А. Рыбкиной, под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности [10, с. 142]. Такое обучение предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Внедрение профессионально-ориентированного подхода в теорию и практику высшего образования позволило говорить об *иноязычной профессионализации специалиста*. В понятие «профессионализация» на протяжении последнего времени вкладывался разный смысл, его содержание неоднократно обогащалось и совершенствовалось. Под

иноязычной *профессионализацией* понимается рост профессиональной компетенции в процессе изучения иностранного языка, обеспечивающий социальную и академическую мобильность личности, позволяющий ощущать себя полноправным представителем определенной профессиональной среды, гражданином страны и субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации [3, с. 56].

В последние годы при обращении к вопросам преподавания языков в профессиональном контексте исследователи все чаще обращаются к такой отрасли лингводидактики, как профессиональная лингводидактика. Крупченко А. К., описывая предмет профессиональной лингводидактики, отмечает, что это наука, которая призвана исследовать теоретико-методологические проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. По ее мнению *профессиональная лингводидактика* является такой отраслью педагогической науки, которая обосновывает содержание обучения иностранному языку специалистов. Главную задачу *профессиональной лингводидактики* автор видит в научном обосновании практики профессионально-ориентированного обучения иностранному языку и разрабатывает методологию обучения иностранному языку специалистов [11, с. 17]. К методологическим проблемам профессиональной лингводидактики автор относит вопросы, связанные с проектированием систем профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, целеполаганием, отбором содержания, разработкой технологий, форм и методов организации учебного процесса, анализом его результатов, управлением педагогическим процессом и оценкой качества его результатов.

Изменение статуса иностранного языка как учебного предмета и переход его в сферу предметов функциональной грамотности привело к переосмыслению его роли и места в системе профессиональной подготовки. С. Г. Вершловский под функциональной грамотностью понимает способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования (в первую очередь общего) с многоплановой человеческой деятельностью [12, с. 141]. Такая же интеграция должна быть отражена в содержании стандартов профессионального образования, основанного на единстве освоения языкового опыта и профилирующего вида деятельности. К сожалению, не во всех стандартах высшего образования использовался этот подход.

Государственные образовательные стандарты первых двух поколений, которые определяли требования к содержанию образования, базировались на квалификационном подходе к профессиональному образованию: стандарты первого поколения формулировали общие требования к уровню подготовленности, стандарты второго поколения, в свою очередь, содержали квалификационные характеристики подготовленности выпускников к различным видам деятельности и решению профессиональных задач. В стандартах первого поколения иностранный язык определялся как предмет гуманитарного цикла, призванный расширить общий кругозор студента.

Анализ ГОСа второго поколения позволяет говорить об отсутствии четкости в определении роли и функции иноязычной коммуникации в предстоящей профессиональной деятельности специалистов разных профилей, отсутствии конкретизации целей обучения в зависимости от специфики избранной профессии, отсутствии формулировки требований к отбору языкового материала по всем видам речевой деятельности, отсутствию определения уровней владения языком по завершении курса обучения.

Содержание курса обучения иностранному языку будущих специалистов в неязыковом вузе практически не содержит компоненты, призванные формировать интегративные коммуникативные умения на основе единства освоения профессионального и языкового опыта в процессе иноязычной подготовки. В реальности специалисты неязыковых сфер лишены возможности овладения иностранным языком как средством профессионального общения, так как образовательный процесс оторван от реальности и не создает условия для формирования личностного смысла в изучении языка, поскольку будущие специалисты не видят реальной возможности использования иностранного языка в предполагаемой деятельности. Выход из создавшегося положения видится в проектировании образовательных систем, включающих целевые, содержательные и процессуальные компоненты языкового образования и их научно-методическое обеспечение, что выражается в разработке программ, учитывающих сферы, области, объекты, виды профессиональной деятельности, комплекс профессиональных задач, которые можно и нужно решать, используя иноязычную компетенцию.

Сегодня российское высшее профессиональное образование полностью переходит на уровневую систему, поэтому при разработке основных образовательных программ необходимо представлять, насколько выпускник вуза (бакалавр) будет обладать необходимыми знаниями, умениями, навыками, а также насколько он будет способен применять полученные знания и личностные качества для успешной работы на производстве, т. е. какими он будет обладать

компетенциями. Поэтому компетентностный подход к формированию требований к выпускнику является определяющим при разработке Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

Иноязычная подготовка, согласно новым стандартам третьего поколения, рассматривается как неотъемлемая составляющая подготовки специалистов и одновременно как совокупность взаимодействующих компонентов педагогической системы, обеспечивающей выпускникам получение знаний, формирование навыков и умений в различных видах профессиональной деятельности, а также комплекса компетенций, необходимых для дальнейшего развития личности профессионала.

В стандартах ФГОС ВПО третьего поколения предпринята попытка соединения воедино этих компонентов на основе синтеза и дальнейшего развития «знаниевых» ГОС ВПО первого поколения и «профессионально направленных» ГОС ВПО второго поколения. В качестве объекта проектирования основной образовательной программы, согласно новым стандартам, выступают общекультурные, общепрофессиональные и специальные компетенции.

На основе накопленного в отечественной теории и практике опыта преподавании языков в настоящее время ведутся интенсивные поиски наиболее оптимальных путей организации языкового образования в вузе, нацеленного на становление личности профессионала, способного использовать иностранный язык в качестве инструмента профессиональной деятельности и средства адаптации в современном поликультурном и полилингвальном мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ; ИНФРА-М, 2002. 448 с.
2. Об улучшении изучения иностранных языков: Постановление Совмина СССР от 27.05.1961 г. № 468 // Собрание постановлений правительства СССР. 1961. № 9. Ст. 74.
3. Социальная психология образования / под ред. А. Н. Сухова. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 359 с.
4. Миролубов А. А. Актуальные вопросы обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1988. № 2. С. 5–14.
5. Москальская О. И. Понятие практического овладения иностранным языком в средней школе // Иностранные языки в школе. 1971. № 1 С. 55–56.
6. Бернштейн В. М. Стратегия обучения английскому языку студентов неязыковых вузов // Обучения иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы (Лемпертовские чтения-VIII). Материалы Международного научно-методического симпозиума «Обучение иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы» (Пятигорск, 25–26 мая 2006 г.). Пятигорск: ПГЛУ, 2006. 443 с.
7. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 237 с.
8. Мещерякова Е. В. Педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве: методологические основы профессиональной подготовки учителя: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 323 с.
9. Поляков О. Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 2–8.
10. Рыбкина А. А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку. Саратов: Саратовский юридический институт МВД России, 2005. 152 с.
11. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 46 с.
12. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. М., 2007. № 5. С. 140–144.

REFERENCES

1. Mirolyubov A. A. History of domestic methods of teaching foreign languages. M.: STUPENY; INFRA-M, 2002. P. 448.
2. On the improvement of foreign language learning: Resolution of the Council of Ministers of the USSR from 27.05.1961 # 468 // Collection of the resolutions of the USSR government. 1961. # 9. Art. 74.
3. Social psychology of education / Edited by A. Sukhov. M.: Moscow Psychological and Social Institute. 2005. P. 359.
4. Mirolyubov A. A. Actual issues of language teaching // Foreign Languages at School. 1988. # 2. P. 5–14.
5. Moskalskaya O. I. The concept of practical mastery of a foreign language in secondary school // Foreign Languages at School. 1971. # 1. P. 55–56.

6. Bernstein V. M. Strategy of teaching English to students of non-language schools // Learning foreign languages and cultures: discussion and open questions (Lempert reading-VIII). Proceedings of the International Scientific and Methodological symposium "Teaching foreign languages and cultures: discussion and open questions" (Pyatigorsk 25–26 May 2006). Pyatigorsk: PSLU, 2006. P. 443.
7. Khalyeva I. I. Fundamentals of the theory of learning of foreign speech understanding (training interpreters). M., 1989. P. 237.
8. Meshsheryakova E. V. Pedagogical interaction in the educational space: methodological foundations training of teachers: monography. Volgograd: Peremena, 2001. P. 323.
9. Polyakov O. G. Profile-oriented goals of learning a foreign language in high school: the experience of formulating // Foreign Languages at School. 2008. # 1 P. 2–8.
10. Rybkina A. A. Pedagogical conditions of forming professional skills of students of educational institutions in the Ministry of Internal Affairs during the process of foreign language teaching. Saratov: Saratov Law Institute of the Russian Interior Ministry, 2005. P. 152.
11. Krupchenko A. K. Developing a professional didactics as theoretical and methodological problems in vocational education. M., 2007. P. 46.
12. Vershlovskiy S. G., Matyushkina M. D. Functional literacy of school graduates // J. Sociological Research. M., 2007. # 5. P. 140–144.

УДК 376,2
ББК 74.6

Захарова Анастасия Владимировна,
канд. психол. наук, руководитель подразделения
Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Благо»,
г. Москва,
e-mail: nastasha@mail.ru

ПОСТРОЕНИЕ АРХИТЕКТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN CONDITIONS OF INTEGRATED EDUCATION

Статья посвящена проблеме организации жизненного пространства лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности (ОВЗ) в процессе интегративного школьного обучения. Автор раскрывает понятие «безбарьерная среда», описывает присущие ему характеристики: доступность, универсальность, социальная целесообразность, функциональная целесообразность, экологическая целесообразность, информационная достаточность. В представленной работе прослеживается взаимосвязь между отсутствием необходимых условий для обучения и возникновением проблем адаптации и социализации этой категории учащихся.

The article is devoted to the issue of arrangement of the life environment for handicapped persons in the process of the integrated school education. The author has revealed the concept of the 'barrier-free environment', has described the characteristics inherent in it: availability, universality, social expediency, functional expediency, ecological expediency, informational sufficiency. In the presented work the interrelation between the lack of required conditions for education and emergence of the issues of social adaptation has been examined.

Ключевые слова: учащиеся с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, интеграция, инклюзия, «безбарьерная среда», образовательное учреждение, образовательное пространство, обучение, образование, психолого-педагогическое сопровождение, образовательные услуги.

Keywords: handicapped children, integration, inclusion, 'barrier-free environment', educational institution, educational environment, education, psychological-pedagogical accompaniment, educational services.

Сегодня в связи с глубокими трансформациями в системе общего образования, переосмыслением его задач, целей и содержания, наметившейся тенденцией к изменению парадигмы традиционного обучения и воспитания можно отметить возникновение интереса со стороны педагогов и родителей к интегративным моделям сопровождения учащихся с ОВЗ (И. М. Бгажнокова, Р. Иттенбах, В. В. Коркунов, Д. Лернер, Н. Н. Малофеев, Л. И. Перелени, Е. А. Стребелева, Н. Я. Семаго, У. В. Ульяновка, С. Г. Шевченко, Л. М. Шипицына и др.). «Своеобразие педагогической ситуации определяет повышенное внимание научной и педагогической общественности к проблемным детям, нуждающимся не столько в лечении, сколько в создании специальных условий обучения и воспитания, отвечающих их индивидуально-психологическим особенностям» [1, с. 54].

Признание прав и свобод этой категории лиц, в том числе в области получения образовательных услуг, привело к пониманию необходимости создания специализированной системы психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательных учреждениях. Психолого-педагогическое сопровождение – специально-организованная, проблемно-ориентированная, субъектно-объектная деятельность, направленная на решение воспитательных, образовательных, коррекционно-развивающих, социальных задач детей с ОВЗ в условиях конкретного микросоциума.

Целью процесса психолого-педагогического сопровождения будет являться всестороннее раскрытие интеллектуально-личностного потенциала ребенка с ОВЗ и, как следствие, формирование гармонически развитой личности, способной к самостоятельной независимой жизни в обществе [2, с. 19].